



## Acquisition et interaction en langue étrangère

13 | 2000

La Lecture en langue étrangère

---

# Exploration de la notion de ‘stratégie de lecture’ en français langues étrangère et maternelle

Blandine Rui

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/387>

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

Pagination : 89-110

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

Blandine Rui, « Exploration de la notion de ‘stratégie de lecture’ en français langues étrangère et maternelle », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 13 | 2000, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/387>

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle

Blandine Rui

---

- 1 Comme le souligne le psychologue P. Riley (1985 : 91), « le terme de 'stratégie' est devenu un des mots-clefs des sciences sociales des années 80, en particulier parce qu'il fournit un pont épistémologique entre intention (volonté consciente - ajouté par nous) et action. » Les littératures scientifiques et didactiques françaises s'intéressant à la lecture-compréhension de textes n'échappent pas à ce constat. Par-delà la diversité des paradigmes théoriques, deux remarques s'imposent : (1) force est de constater que l'apparition de cette notion est intimement liée à l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture-compréhension de textes. Une telle approche met le lecteur au centre de l'activité de lecture et cherche à comprendre comment il procède pour construire le sens des textes lus. (2) Par ailleurs, il semble que cette notion soit souvent utilisée de manière floue, qu'elle fasse l'objet de peu de définitions et de caractérisations explicites par les auteurs qui y ont recours. C'est pourquoi il nous paraît utile de passer certaines de ses acceptions au crible de l'examen critique, non pas pour parvenir à une analyse exhaustive de ses différentes utilisations, mais pour fournir des cadres et des critères d'analyse opérationnels.
- 2 Les discours scientifiques qui nous servent de corpus appartiennent à deux domaines : celui du français langue étrangère (dorénavant F.L.E) et celui du français langue maternelle (dorénavant FLM). Ils ont en commun d'émaner de travaux de recherche empiriques de 'terrain' qui se proposent d'observer/analyser comment procèdent des sujets lecteurs, en situations de lecture les moins expérimentales possibles, et de bâtir un appareil notionnel à partir de ces observations/analyses. Leur projet à court et moyen termes est de dépasser la dimension strictement individuelle tout en se démarquant de la vision dichotomique bon lecteur/mauvais lecteur ; ceci en tentant de mettre au jour et de définir des 'styles de lecteurs', des 'profils de lecteurs'.

- 3 En FLE, les discours scientifiques que nous citons ont une autre caractéristique commune. Ils s'inscrivent dans un des paradigmes théoriques qui, à notre sens, a marqué et marque la littérature scientifique française s'intéressant à la lecture-compréhension de textes en FLE, celui de la tradition énonciative de l'École française d'analyse du discours. A l'intérieur de ce paradigme, les discours scientifiques sont, comme nous tenterons de le montrer, influencés par des discours didactiques<sup>1</sup>. C'est pourquoi nous nous référons également à ces derniers.
- 4 Nous adopterons une perspective d'analyse différente pour chacun des deux domaines. En FLE, nous appréhenderons la notion de 'stratégie de lecture' dans une perspective historique de manière à rendre compte des permanences et des évolutions de son utilisation durant ces vingt dernières années, à l'intérieur du paradigme concerné. Nous nous efforcerons également de mettre en évidence ce qui se joue à travers ces permanences et ces évolutions. Les travaux actuels auxquels nous nous référerons en FLM nous permettront, d'une part, de montrer partiellement comment la notion est déclinée dans les années 90 et nous serviront également de points de repère pour situer davantage, dans une perspective comparative, la notion en FLE
- 5 Le choix des écrits auxquels nous ferons référence est la conséquence directe de cette double perspective. En ce qui concerne la lecture-compréhension de texte en FLE nous avons sélectionné des discours qui, à notre sens, sont soit fondateurs de positionnements théoriques marquants (c'est le cas par exemple de S. Moirand 1979), soit porteurs d'évolutions, de déplacements théoriques sensibles qui nous paraissent significatifs. Les écrits retenus pour ce qui est du FLM, obéissent à un autre type d'exigences. Nous avons sélectionné des écrits produits par des équipes de recherche qui, dans les années 90, ont marqué et marquent le domaine de la lecture-compréhension de textes et qui, répétons-le, adoptent une démarche de type empirique. Nous avons donc analysé un certain nombre de publications émanant de chercheurs du Centre IVEL/LIDILEM (Université Stendhal, Grenoble III) et de l'Équipe THEODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle, Lille III).
- 6 Afin d'ouvrir la discussion nous nous tournerons enfin vers un autre paradigme de recherche important en matière de lecture-compréhension de textes en L1, L2, celui de la psycholinguistique cognitive. La notion de 'stratégie (de lecture)' y est également présente. Nous proposerons de manière non exhaustive quelques pistes de réflexion qu'il conviendrait, selon nous, d'approfondir si l'on désire se livrer à une analyse comparative de l'utilisation de la notion dans les travaux empiriques cités et dans ce type d'approche expérimentale.
  1. La notion de 'stratégie de lecture' en FLE dans les discours scientifiques et didactiques s'inscrivant dans la tradition énonciative de l'École française d'analyse du discours<sup>1.1</sup>. La notion de 'stratégie de lecture' dans les textes fondateurs de l'Approche Globale des textes
- 7 La notion de 'stratégie de lecture' ou de 'stratégie de compréhension' apparaît dans deux textes fondateurs de l'Approche Globale des textes en FLE (dorénavant AG) : dans l'ouvrage Situations d'écrit publié par S. Moirand en 1979 et dans l'article intitulé « Une approche communicative de la lecture » publié par D. Lehmann et S. Moirand en 1980 dans la revue Le Français dans le Monde. Pour notre propos et à la suite de M. Souchon (1992) rappelons que, si l'AG conçoit le lecteur comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le scripteur, il n'en reste pas moins qu'elle constitue uniquement une réflexion à visée pédagogique à partir d'un point de vue d'enseignement ; que, de ce fait,

elle ne théorise pas les opérations effectuées par le lecteur et que la question des processus mis en œuvre par le lecteur et l'apprenti-lecteur alloglottes n'est pas centrale. Autrement dit ce qui intéresse principalement l'AG, ce sont les stratégies d'enseignement à mettre en œuvre, en rupture avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l'écrit de l'époque et non pas les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture des apprenants-lecteurs.

- 8 Conséquemment, la notion 'de stratégies de lecture' apparaît pour la première fois dans l'horizon de la didactique de la compréhension écrite en FLE du fait d'une activité de (re) construction de sens reconnu à un lecteur actif... mais en second plan. D. Lehmann et S. Moirand (1980 : 153) insistent d'ailleurs sur le fait que les pratiques de lecture proposées par l'AG (repérages des indices formels, thématiques et énonciatifs) sont des « stratégies pédagogiques [...] qu'il ne faudrait pas confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants. » Une définition très succincte de la notion est fournie par S. Moirand (1979 : 19) : une stratégie de lecture correspond à « comment le lecteur lit ce qu'il lit. » Il s'agit donc de stratégies procédurales.
- 9 Deux exemples de stratégies de lecture sont donnés p. 21 : la lecture sélective et la lecture intégrale. Dans leur article de 1980 (p. 153), D. Lehmann et S. Moirand livrent deux autres exemples : le déchiffrage et la 'traduction' mot à mot. On constate donc que, d'une part, les stratégies de lecture telles qu'elles sont envisagées par l'AG sont très globales, qu'il s'agit plutôt de macro-stratégies ; que, d'autre part, elles ne sont pas issues de l'observation de sujets en train de lire mais qu'elles émanent directement des deux grandes pratiques pédagogiques qui s'affrontent à l'époque : celle défendant la lecture linéaire intégrale comme unique mode de lecture et celle de l'AG prônant une multiplicité de modes de lecture (notamment la lecture non linéaire et sélective sous l'influence des modèles dits descendants, en particulier celui de Smith et Goodman) liée à une diversité de projets de lecture possibles. En effet, D. Lehmann et S. Moirand (1980 : 153) postulent que les stratégies de lecture correspondent à l'interaction de trois variables : le projet du lecteur (la variable 'but') ; les caractères propres au texte (la variable 'textuelle') ; « les conditions de réception du message-texte incluant [...] les caractères sociologiques, psychologiques et événementiels attachés au lecteur » (la variable 'situationnelle' selon J.-M. Adam (1985) que, pour notre part, nous préférons nommer variable 'lecteur').
- 10 Toutefois, la nature des stratégies de lecture mises en œuvre par les sujets lecteurs semble, dans l'AG, liée de manière privilégiée à la variable but, c'est-à-dire au projet de lecture, aux objectifs de lecture du sujet lisant<sup>2</sup>. Enfin, il y a, dans l'AG, un positionnement pédagogique précis par rapport aux stratégies de lecture des sujets-apprenants. Le cours de compréhension écrite tel qu'il est conçu ne prend pas en charge directement les stratégies de lecture développées par les apprenants. L'enseignant reste relativement extérieur à ces stratégies et à leur éventuelle évolution ; ceci aussi bien au début, pendant et en aval du cours. L'hypothèse qui est faite par les instigateurs de l'AG est que l'initiation des apprenants à des pratiques de lecture non linéaires et la confiance en eux-mêmes et en leurs propres capacités qu'ils acquièrent durant le cours leur permettront « de prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle [...] afin qu'ils voient eux-mêmes (souligné par nous) si elles sont transférables ou non en langue étrangère » (S. Moirand 1979 : 52-53). De même, l'apprenant est seul responsable du devenir de ses stratégies de lecture en langue étrangère : « Nul ne sait cependant ce que deviendront les stratégies de lecture des étudiants, une fois le cours

terminé et l'autonomie enfin acquise, face à des discours ayant trait à leurs recherches ou à leur goûts personnels » (D. Lehmann et S. Moirand 1980 : 153). La justification de cette non intervention de l'enseignant est l'autonomie, supposée acquise, de l'apprenant-lecteur. Or aucun travail spécifique ne semble réellement prévu à cet effet<sup>3</sup>.

- 11 On mesure combien ce positionnement pédagogique est ambigu. En effet, il ne peut être qualifié de techniciste dans la mesure où il n'impose pas à l'apprenant les stratégies de lecture réputées les plus efficaces et dans la mesure où il ne conçoit pas l'apprentissage comme une application de préceptes méthodologiques préconstruits. Toutefois, il n'envisage pas non plus véritablement, au sein de la classe, la construction explicite et co-gérée avec l'apprenant de l'idée que les tâches de lecture engagent une multiplicité de stratégies et qu'il lui revient d'établir celles qui lui conviennent le mieux ; l'apprenant semble plutôt laissé seul responsable de cette construction. Enfin une autre source d'interrogation à la lecture de ces textes fondateurs se rapporte au caractère contrôlé ou automatisé des stratégies de lecture. L'AG, en tant que stratégie d'enseignement, devrait permettre, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, de faire prendre conscience aux apprenants non natifs des stratégies automatisées qu'ils développent dans des situations de lecture en langue maternelle, de juger en quoi ces stratégies sont transférables à la langue étrangère et d'en construire d'autres si nécessaire en langue étrangère. Ces stratégies seront à long terme automatisées à leur tour. Les stratégies de lecture telles que les envisage l'AG ne sont donc pas définitivement de l'ordre du contrôle ou de l'automatisme. Elles relèvent, selon le degré d'avancement de l'apprentissage des sujets lecteurs alloglottes, soit de l'un soit de l'autre.

#### 1.2. Permanences et évolutions : l'émergence de la variable 'lecteur'

- 12 Nous allons faire un saut dans le temps d'une dizaine d'années pour retrouver l'emploi de la notion de 'stratégie de lecture' dans l'ouvrage *Lectures interactives* publié par F. Cicurel en 1991. Que signifie ce saut brutal ? De quoi est-il la trace ? La réponse à ces questions est fournie par le fait que *Lectures interactives* se situe fidèlement dans la lignée de l'AG. On perçoit donc que l'AG reste, dix ans après sa naissance, la seule pratique d'enseignement de la lecture-compréhension de textes en FLE. L'explication généralement avancée pour expliquer ce 'vide' est le peu d'intérêt qu'a suscité la didactique de l'écrit dans les années 80 du fait d'une méthodologie communicative essentiellement tournée vers l'apprentissage/enseignement de compétences orales.
- 13 Dans cet ouvrage de 1991, la définition qui est donnée de la notion de stratégie de lecture est très proche de celle de S. Moirand (1979) : « on parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte » (p. 16). Une autre constante est que la variable 'but' continue à être privilégiée pour expliquer la nature des stratégies de lecture proposées par l'auteur : « apprendre à lire c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture » (p. 17). Par ailleurs, on retrouve trace de cette deuxième constante lorsque F. Cicurel commente la typologie de stratégies de lecture qu'elle propose. Elle met, en effet, en avant pour chacune d'entre elles les objectifs de lecture qui s'y rattachent (p. 16-17) : **La lecture studieuse** est une stratégie mise en œuvre par le lecteur pour tirer le maximum d'informations du texte lu ; **la lecture balayage** intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance de l'essentiel du texte ; **la stratégie de sélection** est sollicitée lorsque le lecteur cherche une information ponctuelle ; **la lecture-action** est adoptée par un lecteur occupé à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes ; **la lecture oralisée** consiste à lire un texte à haute voix.

- 14 Nous ferons plusieurs remarques à propos de cette typologie. D'abord, et cela reste fidèle à l'esprit de l'AG, on note que ces stratégies ne sont pas issues de l'observation de l'activité de lecteurs empiriques mais qu'elles restent largement tributaires d'un point de vue d'enseignement. Toutefois cette catégorisation est marquée, selon nous, par une volonté d'affiner celle proposée par l'AG. Ainsi la lecture sélective de l'AG est-elle subdivisée en plusieurs stratégies : la lecture balayage et la stratégie de sélection ; la lecture intégrale de l'AG peut correspondre, selon les objectifs de lecture, aux stratégies de lecture studieuse, de lecture-action et de lecture oralisée. On reste cependant en présence de stratégies très globales. De plus, cette typologie peut faire l'objet de nombreuses critiques. La principale, à notre sens, concerne la lecture oralisée qui, dans le texte de F. Cicurel, n'est rattachée à aucun objectif de lecture et qui, en comparaison avec les autres, est davantage une technique qu'une stratégie. Se pose également le problème du chevauchement de certaines stratégies. La lecture-action, par exemple, peut être considérée comme une forme de lecture studieuse. La stratégie de sélection peut passer par une lecture balayage.
- 15 Nous voudrions à présent nous attarder sur la notion de 'stratégie de lecture' dans des travaux de recherche sur la lecture-compréhension de textes en FLE qui, sans avoir une notoriété comparable à celle de *Situations d'écrit* ou *Lectures interactives*, se rattachent également à l'École française d'Analyse du Discours. Il s'agit du mémoire de D.E.A. de C. Dévelotte soutenu en 1989 sous la direction de S. Moirand et intitulé *Stratégies de lecture* d'un article de presse en langue étrangère. Ce mémoire de D.E.A. est suivi de la publication en 1990 par le même auteur d'un article intitulé *Lire : un contrat de confiance* dans la revue *Le Français dans le monde*. Si nous accordons une attention particulière à ces travaux c'est que, bien que se rattachant à l'AG, ils témoignent de déplacements de perspective quant à la manière d'envisager la notion de 'stratégie de lecture'.
- 16 C. Dévelotte (1989) se propose de mettre en évidence les stratégies individuelles de lecture mises en œuvre par des apprenants-lecteurs en F.L.E pour reconstruire le sens d'un article de presse. Son postulat de départ, conformément à celui de l'AG, est que ces stratégies sont fortement dépendantes du projet de lecture des lecteurs. Or, ce postulat n'est pas vérifié à travers les résultats obtenus. C. Dévelotte opère alors un changement de cap qui consiste à mettre en place, de manière semi-empirique, une catégorisation de stratégies de lecture non plus basée de manière prépondérante sur la variable 'but', mais sur la variable 'lecteur' et plus précisément sur les facteurs psychologiques et socioculturels attachés au lecteur. C'est ainsi que la notion de 'stratégie de lecture' est assimilée à celle de 'modalité de lecture'. Les stratégies/modalités de lecture sont donc entendues comme des **attitudes de lecture** profondément ancrées dans les particularités psychologiques individuelles et sociales. La catégorisation proposée et la notion même de 'modalité de lecture' sont empruntées à la sociologie de la lecture et plus précisément à J. Leenhardt et P. Josza (1982) et à J. Leenhardt (1988). Les modalités de lecture décrites par ces auteurs ne concernant que les œuvres fictionnelles, C. Dévelotte (1989) les adapte à la lecture d'articles de presse. Elle distingue **la modalité descriptive** caractérisée par la faiblesse de structuration des éléments recueillis lors de la lecture ; **la modalité analytique** qui met en relief avant tout 'l'architecture' du texte ; **la modalité interprétative** qui correspond à un fort phénomène d'identification du lecteur aux acteurs du texte. En résumé le changement de perspective est donc double par rapport à l'AG : d'une part, ce n'est plus une pratique d'enseignement qui détermine la nature des stratégies de lecture proposées mais une analyse de certains observables supposés

révélateurs du comment lire des apprenants-lecteurs. Il y a par conséquent un effort de concentration sur les lecteurs empiriques. D'autre part, la variable privilégiée n'est plus la variable 'but' mais la variable 'lecteur'.

- 17 Dans C. Dévelotte (1990), il est intéressant de constater que le terme de 'stratégie de lecture' a totalement disparu et est remplacé par 'modalité de lecture', lui-même synonyme de 'mode d'appropriation' du texte. Il semblerait donc que le terme 'stratégie de lecture' soit abandonné par l'auteur afin de se démarquer d'une conception du 'comment faire' du lecteur privilégiant la variable 'but'; les 'modalités de lecture' renvoyant alors à une autre conception plus attentive aux facteurs psychologiques et sociologiques liés au lecteur. Parallèlement aux 'modes d'appropriation' du texte, C. Dévelotte s'interroge, dans ce même article, sur les 'modes d'exploration' du texte lu adoptés par ses lecteurs-informateurs. Elle distingue deux modes d'exploration ne s'excluant pas l'un l'autre : les modes auditif et visuel. Le premier renvoie à la question du recours des lecteurs à l'oralisation interne du texte ; le second à leurs modes de circulation dans le texte. Ainsi, identifie-t-elle chez les lecteurs une lecture linéaire, une lecture progressive par paragraphe et une lecture sélective. On ne peut qu'être frappé par le fait que ces modes d'exploration ont tendance à correspondre à ce que les fondateurs de l'AG et F. Cicurel (1991) nomment des 'stratégies de lecture'. Les travaux de C. Dévelotte favorisent donc à notre sens **l'émergence de deux objets d'étude distincts : d'une part les 'stratégies de lecture' telles que les entend l'AG (c'est-à-dire le 'comment lire') des lecteurs qui varieraient en fonction des projets de lecture et qui correspondraient à des modes de circulation dans les textes lus ; d'autre part les 'stratégies/modalités de lecture' qui correspondent à des attitudes/postures psychologiques et socioculturelles des lecteurs qui influencent la nature des reconstructions de sens.**
  - 18 La question des modes de circulation des lecteurs dans les textes apparaît comme un souci permanent dans les recherches empiriques sur la lecture-compréhension de textes en FLE. Elle est présente comme nous venons de le voir dans les textes fondateurs de l'AG, dans l'ouvrage de F. Cicurel et dans les travaux de C. Dévelotte. Pour notre part, nous pensons que la seule observation de la circulation du lecteur dans le texte est largement insuffisante pour comprendre comment il s'y prend pour reconstruire du sens. Dans nos propres travaux (Rui 1997 et 1998), nous développons, dans une perspective communicative, l'idée que comprendre comment un lecteur reconstruit le sens d'un texte c'est également comprendre comment il construit sa relation avec l'émetteur du texte ; ce notamment à travers les stratégies de lecture mises en œuvre.
- 1.3. Stratégies de lecture et variable 'texte'
- 19 La notion de 'stratégie de lecture' est, en effet, centrale dans notre thèse (Rui 1997). À la base de ce travail, il y a plusieurs constats. Celui d'abord de la relative rareté des données empiriques concernant les stratégies de lecture en FLE. Autre constat : le manque d'effort de définition et de caractérisation explicites de la notion de la part des auteurs qui l'utilisent. On n'aura pas manqué de remarquer, à travers ce que nous avons décrit jusqu'à présent, que les définitions fournies (lorsqu'elles sont fournies) sont extrêmement rudimentaires et que, par exemple, les caractères conscient/non conscient, contrôlé/automatisé, observable/non observable, variable, individuel<sup>4</sup> des stratégies de lecture telles qu'elles sont décrites par les uns et les autres, ne sont pas discutés. Enfin nous avons été frappé par le traitement réservé à la variable textuelle.



- 20 Suite à ces constats, nous avons tenté de recueillir des données sur les manières dont des lecteurs empiriques non natifs et natifs s'y prennent pour reconstruire du sens. Pour ce faire, nous avons eu recours à une méthode introspective qui conduit les informateurs à mener une auto-observation sur la (les) manière(s) dont ils parviennent à la compréhension de deux textes français : un fait divers journalistique et une nouvelle littéraire. Nous n'aborderons pas ici la question générale de la validité des données introspectives comme observables<sup>5</sup>.
- 21 Nous nous sommes efforcée d'autre part de clarifier ce que nous entendions par 'stratégie de lecture'. C'est ainsi que nous avons établi, à la suite de Bogaards (1988), une distinction théorique entre 'processus' et "stratégie". Si tous deux interviennent pendant l'exécution d'un projet, la stratégie serait une opération contrôlée par le sujet alors que le processus relèverait de l'automatisé. Du fait de leur caractère contrôlé, les stratégies seraient donc susceptibles d'être conscientes donc verbalisables par le sujet et, de ce fait, observables par l'analyste. Toutefois, à la suite de Shiffrin et Schneider (1977) cités par Bogaards (1988), nous établissons une distinction entre caractère contrôlé et caractère conscient. Pour ces deux auteurs, le contrôle ne signifie pas la conscience. Ils distinguent en effet deux classes de processus contrôlés : les uns accessibles à la conscience, les autres pas. Par ailleurs se pose la question de l'association directe entre l'accessible à la conscience et l'explicitable : tout ce qui est accessible est-il verbalisable ? Révisant quelque peu nos positions de départ, nous sommes parvenue à la conclusion provisoire que, même si nous nous sommes appuyée par commodité sur l'opposition processus automatisé/stratégie contrôlée, le caractère contrôlé de l'ensemble des stratégies restait totalement à démontrer ; et que cette dichotomie était en fin de compte plus un montage théorique qu'une réalité éprouvée.
- 22 Nous avons également mené une réflexion sur le caractère individuel et le caractère variable des stratégies de lecture ; y a-t-il variabilité des stratégies de lecture d'un individu à l'autre ? y a-t-il variabilité chez un même individu en fonction d'un certain nombre de facteurs ? Pour ce qui est de la première question nous avons constaté, au vu des résultats obtenus, qu'il y avait bien entendu variabilité d'un sujet à l'autre à propos de la lecture d'un même texte. Toutefois, nous avons également observé que le nombre de types de stratégies de lecture mises en œuvre par l'ensemble des informateurs n'était pas illimité et était même relativement réduit ; que l'originalité de chaque lecteur était davantage liée à des tendances individuelles qui font que tel ou tel accorde sa préférence à tel(s) type(s) de stratégie plutôt qu'à d'autres ; ou qu'il les associe de manière particulière. Nous faisons l'hypothèse que les stratégies de lecture ne se situent pas du côté du tout individuel mais dans une dimension intermédiaire entre le tout individuel et le tout partagé. En d'autres termes, nous pensons que l'on pourrait parler de 'stratégie de lecture' uniquement dans la mesure où ce qui a été identifié en tant que tel chez un sujet est mis également en évidence chez au moins un autre lecteur. C'est pour cette raison que nous avons cherché, dans nos analyses, à dépasser la stricte dimension individuelle en tentant de mettre en évidence des 'profils stratégiques de lecteurs'. Quant à la question de la variabilité des stratégies de lecture chez un même individu nous avons constaté, dans les limites de notre corpus, que leur nature variait (du moins en partie) en fonction du genre socio-discursif d'appartenance du texte lu. Il nous paraît donc possible de faire l'hypothèse que les stratégies de lecture d'un même sujet lecteur puissent varier à la fois en fonction des variables 'lecteur', 'but' et 'texte' telles que nous les avons définies.



- 23 Or, c'est précisément la variable textuelle que nous avons volontairement privilégiée pour rendre compte de la nature des stratégies de lecture sollicitées par nos lecteurs-informateurs. La raison qui a motivé ce choix est que, dans les écrits auxquels nous avons eu accès en FLE, la variable textuelle, quand il s'agissait de mettre en évidence des stratégies de lecture, n'était pas privilégiée en tant que facteur influant sur la nature de ces stratégies. Nous avons vu plus haut que les textes fondateur de l'AG et l'ouvrage de F. Cicurel rattachent de manière prépondérante les stratégies de lecture à la variable 'but'; et que les travaux de C. Dévelotte privilégient la variable 'lecteur'. Il serait toutefois abusif d'affirmer qu'il n'y a, dans la nature de ces stratégies de lecture, aucune prise en compte de la dimension textuelle. Il est plus exact de dire que le texte est appréhendé uniquement comme une globalité et que les stratégies de lecture telles qu'elles sont définies ne disent rien de la manière fine (mais pas forcément locale) des lecteurs de traiter les textes lus. En ce sens il nous semble que l'on peut parler de 'macro-stratégies' de lecture.
- 24 Notre projet était donc d'une part de privilégier la variable textuelle et, d'autre part, de mettre en évidence des 'micro-stratégies' de lecture qui rendent compte le plus précisément possible des manières dont les lecteurs s'emparent des spécificités sémantiques des textes lus. En nous appuyant sur les verbalisations des lecteurs-informateurs, nous sommes parvenue à mettre en place une catégorisation de stratégies de lecture de type hétérogène. Il s'agit de (1) **la recherche de cohérence textuelle**, qui correspond à une recherche de phénomènes de continuité textuelle qui assurent l'interprétabilité et qui, bien que s'appuyant sur la linéarité du texte, font intervenir des contraintes globales; (2) **la recherche de phénomènes textuels (extra) ordinaires**, qui consiste à s'appuyer sur des phénomènes textuels ressentis par le lecteur comme sortant de l'ordinaire, de la 'routine' du genre socio-discursif d'appartenance du texte; (3) **la recherche de lecture sensible**. La notion de 'lecture sensible' s'inspire des travaux de Zavialoff (1990). Nous avons identifié chez les lecteurs-informateurs une recherche de lecture sensible lorsqu'ils utilisent des sensations et des émotions pour (re) construire du sens. Nous avons par ailleurs élargi le propos de Zavialoff en intégrant à cette recherche de lecture sensible la production d'images visuelles et/ou sonores des lecteurs à propos du monde évoqué ou décrit par le texte; (4) **la recherche d'éléments sécurisants face à la tâche**, qui consiste à rechercher des éléments textuels sur lesquels s'appuyer pour se rassurer face au sentiment de difficulté de la tâche de lecture-compréhension; (5) **la recherche d'une charge cognitive moindre** qui vise, à travers l'appui sur un phénomène textuel, à un allègement de la charge cognitive impliquée par la tâche; (6) **la recherche de complétude informative**, qui correspond à la volonté d'avoir accès au plus grand nombre possible d'informations; (7) **la recherche de motivation de lecture**, qui consiste pour le lecteur à se créer, à travers des éléments textuels, des motivations pour poursuivre sa lecture; (8) **la recherche de lecture distanciée par rapport au vouloir-dire du scripteur**, qui consiste, en s'appuyant sur un élément textuel, à prendre ses distances par rapport au vouloir-dire supposé du scripteur.
- 25 Cet essai de catégorisation pose toute une série de questions voire de problèmes. Nous en signalerons ici uniquement deux. S'agissant de recherche de cohérence textuelle, nous nous demandons a posteriori, après avoir constaté qu'elle est omniprésente dans l'ensemble des reconstructions de sens des lecteurs, si cette stratégie est bien une stratégie ou doit être plutôt considérée comme un principe d'interprétation et de réinterprétation au sens de M. Charolles (1988), c'est-à-dire comme « une sorte de forme

a priori de la réception discursive » comparable aux maximes de Grice ou aux lois du discours de Ducrot. Dans la seconde hypothèse, la recherche de cohérence textuelle fédérerait l'ensemble des stratégies de lecture mises en œuvre par les lecteurs.

- 26 Pour ce qui concerne la recherche de lecture sensible, nous sommes convaincue du fait qu'elle constitue un axe de recherche essentiel à explorer, ne serait-ce que parce qu'elle est largement négligée par l'ensemble des travaux portant sur la lecture-compréhension de textes et qu'elle est une dimension totalement éludée des pratiques didactiques concernant la lecture en L2 (mais aussi en L1). Il conviendrait de mieux comprendre à quoi sert cette stratégie dans les reconstructions de sens des lecteurs ; si sa mise en œuvre est variable d'un texte à l'autre ; si oui en fonction de quels facteurs ; sur quels types d'éléments textuels ou extratextuels elle s'appuie ; en quoi elle peut favoriser l'apprentissage de la lecture en L2 (et en L1).

#### 1.4. Bilan et perspectives à l'intérieur du paradigme

- 27 À l'intérieur du paradigme, la clé principale de compréhension de l'évolution de la notion de 'stratégie de lecture' durant ces vingt dernières années est, à notre sens, la place qu'a occupée et qu'occupe encore l'AG dans le domaine de la lecture-compréhension en FLE. Du fait d'un manque d'alternative, elle a été et reste la référence en matière de lecture-compréhension de textes. Elle tend donc, entre autres, à imposer sa conception des stratégies de lecture. Pour s'en libérer, il serait nécessaire d'opérer un renversement de point de vue, de passer définitivement d'un point de vue d'enseignement à un point de vue d'apprentissage ; autrement dit, d'opérer un réel recentrage sur les apprenants-lecteurs en observant empiriquement quelles stratégies de lecture ils mettent en œuvre et non pas en cherchant à retrouver des stratégies de lecture qui correspondent à des préceptes pédagogiques ou théoriques préconstruits. C'est à cette seule condition que la notion de 'stratégie de lecture' trouvera la place centrale qui lui est due si l'on se place dans une perspective réellement constructiviste.
- 28 En second lieu, il conviendrait de développer davantage les travaux sur les stratégies de lecture qui ne privilégient pas systématiquement la variable 'but' et qui explorent l'influence des variables 'lecteur' et 'texte'. Plus encore, il s'agirait de comprendre comment s'articulent ces trois variables et quel est leur mode d'interactivité. Il nous paraît également urgent d'échapper à la tendance prégnante, et largement véhiculée par l'AG, qui consiste à associer les stratégies de lecture aux modes de circulation du lecteur dans le texte lu. Nous avons vu plus haut que deux positionnements alternatifs existent : assimiler les stratégies de lecture aux attitudes psychologiques et socioculturelles du lecteur face au texte lu ; entendre les stratégies de lecture comme des modes d'appropriation de la dimension textuelle et des spécificités sémiotiques des textes lus. D'autre part, il nous semble utile de pousser les investigations en matière de stratégies de lecture vers d'autres genres socio-discursifs que le genre journalistique. En effet, il est frappant de constater que les typologies mises en place se réfèrent pour l'essentiel à la lecture de textes journalistiques. On mesure donc la fragilité et la relativité des catégorisations proposées par les uns et par les autres.
- 29 Il s'agit également, selon nous, de dépasser les essais de simples catégorisations et d'étudier, plus que les stratégies, les réseaux stratégiques des lecteurs. L'idée force sous-jacente à cette proposition est que les stratégies de lecture mises en œuvre par un même lecteur ne sont pas indépendantes les unes des autres et que leur efficacité vient du fait qu'elles opèrent en réseau. Un nouvel objet d'investigation serait alors celui des capacités des lecteurs alloglottes à mettre en réseau les différentes stratégies de lecture utilisées.

Ces différentes directions de recherche supposent et entraînent à la fois un effort de définition et de caractérisation explicites de la notion.

- 30 Les perspectives de recherche que nous traçons en FLE constituent autant d'entrées d'analyse possibles pour ce qui est de l'utilisation de la notion de 'stratégie de lecture' en FLM. La question que nous nous posons est celle des convergences et des différences entre l'utilisation de la notion en FLE et en FLM. Cette comparaison fournira des points de repère supplémentaires pour situer les emplois de la notion en FLE.
2. Quelques exemples témoins de l'utilisation de la notion de 'stratégie de lecture' dans les travaux de recherches empiriques du F. LM. des années 90
- 31 Nous avons constaté (voir ci-dessus) que le recentrage sur le lecteur empirique reste encore peu fréquent pour ce qui est de la lecture-compréhension en FLE. Il semble en aller différemment en FLM si l'on en croit quelques exemples de publications émanant du Centre IVEL/LIDILEM (Université Stendhal, Grenoble III) et de l'Équipe THEODILE-CREL (Université Charles-de-Gaulle, Lille III). Les travaux dont il est question portent sur les activités de lecture de textes de spécialité dans l'enseignement supérieur. C. Frier, F. Grossmann et J.-P. Simon (1994), F. Grossmann et J.-P. Simon (1997) du centre IVEL/LIDILEM s'interrogent sur la réception/interprétation des textes scientifiques donnés à lire à des étudiants de première année de DEUG durant des cours d'initiation à la linguistique et tentent de repérer, chez ces étudiants, « des modalités différentes de construction du sens » (1994 : 177), « la manière dont les étudiants lisent ces textes, et les stratégies qu'ils utilisent pour s'approprier des concepts nouveaux » (1997 : 215). Toujours à partir de ce même corpus, C. Frier (1998), cherche à cerner « des stratégies de construction du sens » (p. 65), « différentes modalités d'approche des textes scientifiques [...] différentes attitudes/manières de faire » (p. 68), « différentes stratégies d'appropriation du sens » (p. 69) chez ces étudiants en début de parcours universitaire. F. Boch (1998) du centre IVEL/LIDILEM s'efforce de mettre à jour la variation dans les attitudes/modalités de lecture d'étudiants de première année de DEUG et de Licence lors de la lecture d'un texte identique. I. Delcambre (1998) de l'Équipe THEODILE-CREL analyse l'impact d'une démarche didactique qu'elle a mise en place sur les « stratégies de lecture » (p. 119), sur « les opérations de lecture » (p. 120) d'étudiants de Licence de Sciences de l'Éducation dans le cadre d'une initiation à l'écriture de notes de synthèse. Si une telle constatation se confirmait par une étude plus exhaustive des travaux scientifiques sur la lecture-compréhension de textes en FLM, il faudrait probablement y voir la trace de recherches qui ont su, plus qu'en FLE, se dégager des divers préconstruits existant sur le plan théorique et surtout méthodologique.
- 32 Une deuxième caractéristique des quelques travaux auxquels nous faisons référence est que, contrairement aux travaux cités plus haut en FLE, la variable but n'est pas plus privilégiée que les variables 'lecteur' et 'texte' lorsqu'il s'agit de catégoriser les stratégies de lecture mises en évidence chez les lecteurs. Si I. Delcambre met particulièrement en avant la variable 'but' à travers les quelques exemples de stratégies de lecture qu'elle a repérées chez ses informateurs (lecture intégrale, lecture de survol), il en va autrement pour les chercheurs du LIDILEM. F. Boch et C. Frier associent les stratégies de lecture à des attitudes/modalités de lecture et empruntent, tout comme C. Dévelotte en FLE, la typologie sociologique de J. Leenhardt privilégiant ainsi la variable 'lecteur'. C. Frier discerne trois modalités de lecture : **la modalité descriptive/objective** qui consiste pour le lecteur à coller le plus possible à la lettre du texte, à éviter toute activité interprétative, à ne pas créer d'interactions entre lui et le texte ; **la modalité interprétative** qui suppose

de la part du lecteur une interprétation du texte et manifeste ainsi une forte implication de soi en tant que co-constructeur de sens ; la **modalité émotionnelle** identificatoire qui correspond à la production auto-centrée d'un sens qui n'a aucun lien avec le propos du texte. F. Boch reprend à son compte la modalité descriptive/objective qu'elle **nomme** '**modalité phénoménale descriptive**' et la **modalité interprétative**.

- 33 C. Frier, F. Grossmann et J.-P. Simon (1994), F. Grossmann et J.-P. Simon (1997), quant à eux, privilégient la variable textuelle en s'appuyant sur des principes issus de la sémiotique textuelle qui distinguent, dans un texte scientifique, des unités noyaux, porteuses des informations essentielles, des unités catalyses complémentaires qui explicitent, illustrent ou développent les premières et des unités structurantes qui concourent à l'organisation macrostructurelle. Les deux stratégies de lecture repérées sont de ce fait (1) « s'attacher à des zones du texte où le niveau de conceptualisation est plus élevé » ; (2) « passer par la médiation d'exemples pour accéder à l'abstraction des concepts » (1997 : 219-220). On peut réitérer, selon nous, la même critique faite précédemment aux travaux en FLE, à savoir que les stratégies de lecture mises en évidence ne traduisent pas finement les manières dont les lecteurs investissent la dimension textuelle.
- 34 En troisième lieu, on constate dans les différents écrits consultés, le même flou théorique qu'en FLE quant à la définition et à la caractérisation de la notion de 'stratégie de lecture'.
- 35 Enfin, nous n'avons pas connaissance de travaux qui, d'une part, tentent de combiner les variables 'but', 'lecteur' et 'texte' et qui, d'autre part, cherchent à rendre compte de la mise en réseau des stratégies de lecture d'un même individu.
- 36 Il semblerait donc (mais cela est à prendre très prudemment vu le caractère réduit de notre corpus en FLM) que (1) la démarche consistant à recentrer la recherche de stratégie de lecture sur le lecteur empirique soit un phénomène plus conséquent en FLM qu'en FLE ; (2) que les travaux en FLM aient moins tendance qu'en FLE à se focaliser sur le projet de lecture comme déterminant essentiel des stratégies de lecture ; (3) que pour le reste, les perspectives de recherche que nous définissions en FLE soit également valables en FLM : recherche de définition et de caractérisation de la notion ; prise en compte de l'interaction des variables 'but', 'lecteur' et 'texte' dans les essais de typologisation ; prise en compte de la variable textuelle en terme de microstratégies rendant compte des traitements fins de la dimension textuelle ; recherche sur les relations entretenues par les stratégies mises en œuvre par un même sujet lors de la lecture d'un texte. Une fois de plus, constatons que, face à de telles perspectives, l'établissement de liens et de va et vient forts entre recherches empiriques en FLM et en FLE ne pourrait que favoriser l'avancement des travaux dans les deux domaines.

3. La notion de 'stratégie de lecture' en psycholinguistique cognitive. Quelques éléments de comparaison entre deux paradigmes de recherche.

- 37 Nous chercherons à montrer partiellement comment des psycholinguistes cognitivistes s'intéressant à la compréhension de textes en L1 et L2 répondent aux différentes questions que nous avons soulevées par rapport à l'emploi de la notion dans les travaux empiriques et les réflexions didactiques cités. Dans la mesure où nous ne sommes pas spécialiste de psycholinguistique cognitive, et que, de plus, cette dernière n'est pas un ensemble homogène, nous nous contenterons de faire quelques remarques qui pourront servir à des discussions plus étayées et plus approfondies entre paradigmes. Ces remarques se rapportent à la question des définitions et caractérisations de la notion, et à celle de la définition et de l'importance accordée aux variables 'but', 'lecteur' et 'texte'.

### 3.1 Éléments de discussion à propos de la définition et de la caractérisation de la notion de 'stratégie de lecture'

- 38 Le travail de définition et de caractérisation de la notion est incontestablement plus important dans le cadre cognitiviste de la théorie de l'information, que dans les travaux empiriques auxquels nous avons fait référence. Rappelons que l'hypothèse générale de travail de la psychologie cognitive consiste à envisager l'individu humain comme un système de traitement dont le but est de transformer de l'information issue de deux sources, le monde et la mémoire, en des représentations mentales et/ou des actions. L'information est transformée par modifications successives respectivement déterminées par des processus cognitifs entendus comme « ensembles d'opérations organisées dans le temps et liées à une activité mentale déterminée » (Gaonac'h 1990 : 41). Ces processus cognitifs sont de deux types : certains sont fortement automatisés ; d'autres ne sont mis en œuvre que sous l'effet d'une activité mentale explicite, et sont supposés dépendre d'une instance de contrôle (de gestion). Ces deux types de processus correspondent à deux types de traitement de l'information : des traitements automatisés et des traitements contrôlés. Ces derniers sont soumis à la mise en œuvre de stratégies de la part du sujet. Ces stratégies, de type procédural, sont dites contrôlées ou attentionnelles. On perçoit donc que pour les psychologues cognitivistes la 'stratégie' n'est pas l'équivalent non automatisé du 'processus'. Dans le dispositif de traitement, elle ne se situe pas au même niveau que le processus. C'est une procédure (ou un ensemble de procédures) qui permet la mise en œuvre des processus contrôlés et donc des traitements contrôlés.
- 39 Pour ce qui est du caractère contrôlé des stratégies, la psychologie cognitive établit, elle aussi, une distinction entre caractères contrôlé et conscient. En effet, le choix des termes 'stratégies attentionnelles' ou 'stratégies contrôlées' (et non pas 'stratégies conscientes') exprime clairement que ces stratégies ne sont pas forcément conscientes et signifie uniquement qu'elles sont mises en œuvre à travers le filtre de l'instance de contrôle.
- 40 Si l'on se réfère à P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1996), la psychologie expérimentale s'intéressant à la compréhension de textes, et plus précisément les approches psycholinguistiques à dominante cognitiviste, reconnaissent l'existence d'une variabilité interindividuelle et d'une flexibilité interindividuelle des traitements cognitifs (et donc des stratégies) mis en œuvre par les sujets lecteurs. Toutefois, ces auteurs constatent que les chercheurs cognitivistes éprouvent des difficultés à avancer sur cette question dans la mesure où leur démarche ne cherche pas fondamentalement à rendre compte des aspects individuels de la lecture, et tend au contraire à théoriser sur des aspects universaux d'« individus 'moyens', considérés explicitement ou implicitement comme universels » (Coirier, Gaonac'h et Passerault 1996 : 197). Cette difficulté à rendre compte de la variabilité et de la flexibilité de la compréhension de textes est un des aspects qui, à notre sens, fragilise l'approche cognitiviste. Sur ce plan, les approches empiriques semblent plus à même d'y parvenir si, toutefois, elles s'attachent à préciser leur approche très (trop) macroscopique de la compréhension de textes.

### 3.2. Éléments de discussion à propos des variables 'but', 'lecteur' et 'texte'

- 41 D. Gaonac'h (1990) suggère que les stratégies utilisées par le lecteur sont « liées aux caractéristiques du sujet ou de la situation » (p. 43). Il semble associer les caractéristiques situationnelles aux caractéristiques de la tâche et aux objectifs de lecture. Il y aurait donc une influence de la variable 'lecteur' (sans que la nature de cette variable soit clairement définie) et une influence de la variable 'but' entendue comme projet, objectif de lecture.

Dans P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1996 : 166), la nature des stratégies attentionnelles est variable selon « les objectifs de la tâche, les compétences du sujet, les contraintes de la situation. » Plus loin (p. 172-173), ces auteurs identifient deux types de contraintes pesant sur l'instance contrôle : les objectifs de la tâche et les contraintes de fonctionnement dépendant de caractéristiques individuelles du lecteur et de facteurs externes tels que le bruit et la fatigue. Ces mêmes auteurs écrivent : « la représentation (finale - ajouté par nous) du texte est donc construite dans le cadre d'une interaction complexe entre les caractéristiques de ce texte, les connaissances du lecteur et les éléments pertinents de la situation de lecture » (p. 62). A travers ces quelques extraits, on retrouve la référence aux trois variables 'but', 'lecteur' et 'texte' qui conditionneraient la nature des stratégies mises en œuvre.

- 42 Si l'on se rapporte par ailleurs aux quatre grands types de déterminations dont relèvent, selon P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1996 : 8), les processus (contrôlés et automatisés) mis en œuvre dans la compréhension des textes, on constate que la variable 'but' occupe, pour les psycholinguistes cognitivistes, une place centrale dans la détermination de la nature des processus (et donc des stratégies attentionnelles) : « on attribue ici un rôle central à l'adéquation entre les opérations mises en œuvre pour produire ou comprendre un texte et les objectifs de la tâche : finalités communicatives, objectifs de lecture » (ce qui est également le cas de l'Approche Globale des textes). Par ailleurs, on constate que le lecteur (variable 'lecteur') semble davantage appréhendé à travers son degré d'expertise linguistique et textuelle, son degré d'acquisition des mécanismes de la lecture, sa familiarité avec des modèles discursifs préétablis, ses connaissances du domaine de référence du texte<sup>6</sup>, qu'à travers ses caractéristiques psychologiques et sociologiques. Cet aspect est un point de divergence avec les travaux que nous avons précédemment évoqués et qui s'intéressent aux 'modalités de lecture'. Ce peu de prise en compte des dimensions psycho-affectives et sociologiques s'explique probablement par l'objectif englobant de la psychologie cognitive que nous avons évoqué précédemment à propos de sa difficulté à rendre compte des caractères variable et flexible des traitements cognitifs et des stratégies. Quant au traitement de la variable textuelle, il ne nous semble pas échapper à la critique que nous faisons à l'encontre des travaux empiriques auxquels nous nous sommes référés : celle d'une approche qui ne prend pas suffisamment en compte les spécificités textuelles et sémantiques de chaque texte (sa spécificité irréductible) au-delà de son appartenance à un type de textes, à un genre socio-discursif. En cela, nous allons dans le sens des considérations de J.-P. Bronckart (1994) sur la double nature du genre, lorsqu'il postule que chaque texte bien que relevant fondamentalement d'un genre, constitue une unité autosuffisante.

---

## BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J.-M. 1985. Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture. In *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, 293-304.

- BOCH, F. 1998. Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. Profils groupaux. In *Lidil*, n°17, 57-64.
- BOGAARDS P. 1988. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Hatier collection LAL, Paris.
- BRONCKART, J.-P. 1994. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Actes du Colloque Théodile-Crel Peter Lang.
- CICUREL, F. 1991. Lectures interactives en langue étrangère. Hachette, collection F, Paris.
- COIRIER, P. & GAONAC'H, D. & J.-M. PASSERAULT 1996. Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Armand Colin, Paris.
- DELCAMBRE, I. 1998. De différentes formes d'interaction autour du faire. Analyse d'une intervention didactique sur des stratégies de lecture. In *Lidil*, n°17, 119-138.
- DEVELOTTE, C. 1989. Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère, mémoire de D.E.A. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- DEVELOTTE, C. 1990. Lire : un contrat de confiance. In *Le Français dans le monde*, n°235, 50-54.
- FRIER, C. & GROSSMANN, F. & J.-P. SIMON 1994. Lecture et construction de sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de D.E.U.G. In *Lidil*, n° 10, 149-178.
- FRIER C. 1998. Profils de lecteurs et modalités d'approche des textes de spécialité à l'Université. In *Lidil*, n°17, 65-79.
- GAONAC'H, D. 1990. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial février-mars, 41-49.
- GROSSMANN, F. & J.-P. SIMON 1997. Comment les étudiants de première année lisent les textes de spécialité. « Saussure, il fait des trucs sans penser à nous ». In Taillader, G. & A.K. Pugh, (dir.), *Lecture à l'université. Langues maternelle, seconde et étrangère. Actes du colloque Lecture à l'université. Langues maternelle, seconde et étrangère*, 213-227. Presses de l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, Toulouse.
- GOODMAN, K.S. 1976. Reading : a psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (dir.), *Theoretical models and process of reading*. International Reading Association, Newark.
- LEENHARDT, J. & P. JOSZA 1982. Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture. Ed. Le Sycomore, Paris.
- LEENHARDT, J. 1988. Les effets esthétiques de l'œuvre littéraire. In Poulain, M. (dir.). *Pour une sociologie de lecture. Lecture et lecteur dans la France contemporaine*. Ed. du cercle de la librairie, Paris.
- LEHMANN, D. & S. MOIRAND 1980. Une approche communicative de la lecture. In *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 153, 72-79.
- LEHMANN, D. & MARGERIE (de), A. & A. PELFRENE. 1988. LECTICIEL : l'autonomie. In *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial août-septembre, 116-121.
- MOIRAND, S. 1979. Situations d'écrit. Clé international, Paris.
- RILEY, P. 1985. Strategy : conflict or collaboration ? In *Mélanges pédagogiques*. Crapel, Université de Nancy 11, 91-103.



RUI B. 1997. La (re) construction de sens dans la lecture de textes en L1, L2. Stratégies privilégiées de lecture et (re) construction du pôle émetteur. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche-Comté.

RUI, B. 1998. Stratégies de lecture et flexibilité stratégique en français langue étrangère et français langue maternelle. In Actes à paraître du II<sup>e</sup> Colloque International « Lecture à l'université. Langue maternelle seconde et étrangère » organisé par l'Université Stendhal-Grenoble III - U.F.R. des Sciences du Langage (10 et 11 septembre 1998).

SMITH. F. 1973. Psycholinguistics and reading. HRV, New-york.

SOUCHON, M. 1992. Lire entre langue et discours. Analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère. Recherche présentée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Franche-Comté.

VERGON, C. 1998. Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions. In BULAG, n°24, 69-114.

VERGON, C. 1999. Définition (s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccord. In Actes à paraître des journées d'étude Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères organisées par l'Université de Franche-Comté - Équipe d'Accueil L. Tesnière (24 et 25 septembre 1998).

ZAVIALOFF, N. 1990. La lecture. le sens et l'émotion. L'Harmattan, collection Convergences, Paris, tome 3

## NOTES

1. Le discours didactique est ici entendu comme ensemble de réflexions et de prescriptions de techniques d'enseignement.
2. Voir à ce propos S. Moirand (1979 : 18-21) où l'auteur insiste, à travers moult exemples, sur le lien entre objectifs de lecture et stratégies de lecture à mettre en œuvre.
3. Par la suite, en 1988, D. Lehmann, C. de Mangerie et A. Pelfrène ont développé cet aspect avec le didacticiel LECTICIEL.
4. Cette série de caractéristiques est mise en évidence par C. Vernon (1998 et 1999) à propos des stratégies d'apprentissage.
5. On trouvera dans notre thèse de nombreux éléments qui contribuent à cette discussion.
6. C'est probablement ce que Coirier, Gaonac'h et Passerault entendent par « connaissances du lecteur » (p. 62) et « compétences du sujet » (p. 166).

## RÉSUMÉS

Dans cet article l'auteur cherche à rendre compte de l'évolution, durant ces vingt dernières années, de la notion de 'stratégie de lecture' en français langue étrangère dans des travaux empiriques (et des réflexions didactiques) s'inscrivant dans la tradition énonciative de l'École française d'analyse du discours. Elle montre notamment qu'à l'intérieur de ce paradigme, les

déplacements de perspectives observés sont à analyser principalement sous l'angle de l'importance accordée aux variables but (projet de lecture), lecteur (facteurs psychologiques et socioculturels attachés au lecteur) et texte (spécificités sémantiques et textuelles du texte lu). Dans une perspective comparative l'auteur prend ensuite en considération quelques utilisations actuelles de la notion dans des recherches empiriques en français langue maternelle. Elle ouvre enfin la discussion sur un autre paradigme de recherche, celui de la psycholinguistique cognitive.

In this paper, the author reports on the evolution of the notion of reading strategies in French as a foreign language over the past twenty years. This work is based on empirical observations and didactic considerations within the framework of the enunciative tradition of the French school of discourse analysis. She shows that any observed shifts in perspective within this paradigm should be analyzed mainly from the standpoint of the importance attributed to the variables : the goal (the reading project), the reader (the psychological and socio-cultural factors related to the reader) and the text (the semiotic and textual specificity of the text). The author then considers the current use of the notion of reading strategy from a comparative perspective in empirical studies in the field of French as a native language. She concludes with a discussion on the cognitive psycholinguistic paradigm.

## INDEX

**Mots-clés** : stratégie de lecture, variable but, variable lecteur, variable texte, modalité de lecture

## AUTEUR

**BLANDINE RUI**

Centre de Linguistique Appliquée de Besançon – Université de Franche-Comté